

XI Jornada de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP)

12 y 13 de Septiembre 2019

Eje temático: 3 La educación superior como derecho: prácticas de enseñanza, investigación y extensión.

GT N 25: Eurocentrismo y (neo) colonialismo: el saber en su intersección con la intervención social como campo en disputa.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP)

Salina Sofía

Sofisalina9@gmail.com

Aproximaciones conceptuales desde la perspectiva pedagógica descolonial para el análisis de las propuestas pedagógicas del trayecto de formación no orientada en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2019.

Sofía Salina

I- Introducción.

En esta presentación construimos un marco teórico desde una perspectiva pedagógica descolonial, para un posterior análisis de las propuestas pedagógicas del trayecto de formación no orientado de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, durante el año vigente. Consideramos que toda propuesta, programa o diseño, consolida un dispositivo epistemológico que determina una matriz de producción epistémica específica y es de suma pertinencia conocerlo para aportar a su construcción transformadora descolonial. El eje central de este trabajo, es reconstruir y posicionarnos teóricamente dentro de las dimensiones: pensar teórico (Zemelman, 2013), pensar epistémico (Zemelman, 2013), e hybris del punto cero (Castro-Gomez, 2009), que recuperamos como fundamento de la perspectiva pedagógica de análisis que pretendemos desarrollar posteriormente.

I- Crítica a la colonización intelectual: decolonial, descolonial y contando...

Adentrarse en la crítica a la colonialidad como lente analítico supone preguntarse por la descolonización y decolonialidad. Es un vasto recorrido académico, experiencias históricas; y sin duda, es asumir un posicionamiento teórico y un compromiso ético político con nuestra práctica pedagógica en un sentido transformador.

Las perspectivas descoloniales comprenden un campo de estudios y sistematizaciones académicas ligadas a diversas experiencias de resistencia frente a los procesos coloniales de nuestra historia. El término descolonial, remite a la saga de pensadores que manifestaron, en distintos momentos de los largos siglos que ocupan los procesos coloniales/imperiales, visiones críticas de los mismos y modos de pensar alternativos (Palumbo, 2015). Según la autora (2015), en esta perspectiva, un pensador clave es Frantz Fanon, y pueden tomarse otros aportes de pensadores europeos como Antonio Gramsci (2000, 2004) o Boaventura de Sousa (2006).

La línea decolonial, en su larga tradición, entiende a la modernidad como el proceso de colonización y expansión de la cultura europea por el resto del mundo. La teoría social elaborada fuera del pensamiento europeo no es considerada conocimiento válido, sino formas de saberes pre-científicos o supersticiosos (Sousa Santos, 2010). Según Palumbo (2015):

El paradigma moderno asoció conocimiento con el producto de la ciencia occidental, ubicando a la pluralidad de saberes existentes en América Latina (indígenas, ancestrales, populares) en un lugar de subalternidad y de carencia. De Oto (2012), utiliza conceptos como colonialidad, interculturalidad, herida colonial, diferencia cultural, paradigma otro y la deconstrucción del término América Latina y Europa y propone la desarticulación del patrón de poder vigente basado en la idea-noción de raza y en el funcionamiento del capital como organizador de las estructuras socioeconómicas dominantes (Castro y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007; Quijano, 2000,2010; Escobar, 2000, 2003; Restrepo y Rojas, 2011; Walsh, 2009; Dussel, 2000, 2004, 2012).(Palumbo, 2015:52)

En este sentido, la perspectiva decolonial problematiza los modos en que los saberes y conocimientos son contruidos, producidos y reproducidos dentro de la epistemes institucionales. A su vez, Zulma Palermo (2010) agrega, que la línea decolonial intenta combatir a las estructuras de producción de conocimiento eurocentrado, al proponer una reflexión crítica sobre el rol de las ciencias sociales. Según Ramallo (2013) es en la educación donde debe iniciarse la batalla cultural que socave los fundamentos de la colonialidad. Desde esta perspectiva la modernidad-colonialidad ha desplegado por el mundo un conjunto de instituciones universitarias encargadas de auto legitimar y validar la producción-difusión del conocimiento eurocentrado como únicamente válido a través de

dispositivos epistémicos coloniales (tramos curriculares, regímenes de ingreso promoción y egreso, etc). Holguín (2018) menciona:

La herencia institucional de academia en la que estamos inmersos, y de la que procedemos, es pasiva políticamente y ha delegado el poder legítimo que le otorgaba el ejercicio de pensar, por ende la formación en investigación desde el ámbito institucional hoy, es una tendencia del eficientismo neoliberal, que condena la práctica social de la educación a un proceso anti-pedagógico de administración y de aplicación de formatos, reducido al practicismo y la tecnocracia del sistema, construyendo subjetividades indiferentes y neutras frente a las problemáticas sociales en crecimiento (Holguin, 2018:334)

Recuperamos las palabras de Holguin (2018), para pensar la colonialidad del saber (Lander, 2000), que plantea en relación a los modos y matrices de pensamiento académico- institucional. Esta como categoría pertenece a la línea decolonial y denuncia el proceso de subalternización de conocimientos asociado a la modernidad. Santiago Castro Gómez (2009) elabora su crítica al sujeto cartesiano a partir de lo que él llama la hybris del punto cero para denominar a este sujeto que habla desde un no-lugar, un no-tiempo ,desde un punto cero, y, por sobre todo, que se encuentra definitivamente borrado de la, y su, enunciación. Castro-Gómez, (2009) lo enuncia:

Hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado. Con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa, esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (Castro-Gómez, 2009:130)

Esta ruptura (sujeto-objeto, mente-cuerpo, practica-teoría, ellos-nosotros, entre otro posibles binomios) es la génesis de la episteme colonial y sostiene, según Palumbo (2015) la posibilidad de un conocimiento deslocalizado y descorporizado, es decir, un saber fundado en una separación radical entre el hombre que conoce y el objeto o mundo que es conocido, el resultado es un conocimiento des-subjetivado.

En este sentido, la colonización intelectual, trasciende el conocimiento teórico para efectuarse como matriz de pensamiento, imponerse como forma, no solo de representar e interpretar la realidad, sino como constructora de prácticas sociales des-situadas, des-subjetivadas, y por tanto, des-humanizadas. Zemelman (2013) lo explica estableciendo

una diferenciación entre un pensamiento teórico o abstracto, y un pensamiento epistémico o histórico. El pensar teóricamente es establecer relaciones entre la realidad social y un contenido lógico y sistemático, siempre afirmativo, desarrollado por uno o varios autores de una comunidad científica; mientras que el pensamiento epistémico requiere de un énfasis volcado al bienestar social más que a la lógica del mercado laboral. (Zemelman, 2013).

II- Hacia una pedagogía descolonizadora...

El vínculo de lo pedagógico y lo decolonial, en América latina según Walsh (2014), inicia con la invasión colonial-imperial. Es con el establecimiento de los virreinos hispanicos en los territorios mesoamericanos y andinos, que empieza a manifestarse y tomar forma las perspectivas pedagógicas latinoamericanas que actualmente se repiensen desde las perspectivas vigentes como pedagogías decoloniales y descoloniales.

Freire (2004) fue uno de los principales pedagogos latinoamericanos que postuló a la pedagogía en su dimensión política, “Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2004: 18). En este sentido, construyó una pedagogía del oprimido que recuperamos como aporte fundamental en la preocupación por el pensamiento epistémico situado y la crítica a la colonización intelectual: “(...) La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos, los oprimidos, como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización”. (Freire, 1974: 33)

Según Walsh (2014), para Fanon (2001) el punto de partida fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha decolonial, donde la humanización este como eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos.
(Fanon, 2001: 31)

Las pedagogías decoloniales plantean las relaciones entre lo pedagógico y lo decolonial de cara a un proyecto decolonial más amplio. Walsh (2014) propone las pedagogías decoloniales como:

(...) prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente, prácticas como pedagogías, que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2014:30)

En cambio, Palumbo (2015) sostiene la opción de nombrar a las pedagogías como descolonizadoras, en lugar de la adjetivación más usual en términos de pedagogías decoloniales, descoloniales o en clave decolonial, radica en tres aspectos. Argumenta:

“Por un lado, se presenta como una categoría más amplia en sus referencias conceptuales que incluye al Grupo Modernidad-Colonialidad pero abarca un abanico más amplio de pensadores inscriptos en el pensamiento crítico del Tercer Mundo, así como de pedagogías colectivas llevadas adelante por actores sociales en sus prácticas cotidianas de organización. Asimismo, a nivel semántico, lo descolonizador reenvía a un verbo, a una acción, a una propuesta en acto y despliegue que nos resulta central en su capacidad de articulación de teoría y práctica. (Palumbo, 2015:193)

La búsqueda epistémica por construir pedagógicamente la crítica a la colonización intelectual, es sin duda abierta y en devenir de los tiempos que corren. Consideramos de suma importancia recuperar la dimensión política y el pensamiento situado, implicarse no solo en la crítica a la colonización intelectual, sino comprometerse en la postulación de nuevos modos y maneras de descolonización del saber desde nuestras realidades latinoamericanas.

III- Reflexiones finales.

La perspectiva pedagógica descolonial que reconstruimos aquí recupera como principales categorías de análisis la colonialidad del saber a partir de la hybris del punto cero (Castro-Gomez, 2009), y los modos de pensamiento teórico y epistémico (Zemelman,

2013) desarrollados en esta ponencia. Si la ciencia requiere de la permanente construcción de nuevos ángulos desde los cuales construir conocimiento (Zemelman, 2007); y cuando hablamos de pensamiento lo entendemos como una postura, una actitud, como la capacidad de romper con los límites de lo establecido (Zemelman, 2013). Nos preguntamos ¿Qué matrices epistémicas cristalizan las propuesta pedagógicas del tramo de formación no orientado?, ¿qué disputas epistemológicas subyacen a estos programas?, ¿son propuestas pedagógicas situadas en su contexto social-histórico?, ¿a qué sujetos históricos están destinadas las propuestas?, ¿qué perspectivas pedagógicas suponen?, ¿se enuncian pedagogías desde la perspectiva decolonial y descolonial?, ¿qué criterios se construyen para la acreditación?

Finalmente consideramos que el análisis de los programas es el punto de partida para la indagación del devenir práctico del currículum como concreción de lo planificado en las propuestas pedagógicas. Contextualizar el sentido que estas adquieren en la propuesta general de la enseñanza, e identificar si surgen nuevas formas de acción pedagógica para desarticular la colonialidad del saber, son aspectos centrales a trabajar posteriormente en el plan de trabajo que enmarca esta ponencia.

IV- Bibliografía

- Anahí Guelman; María Mercedes Palumbo (2018) Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales / Gabriel Corbalán [et al.] ; coordinado por Anahí Guelman; María Mercedes Palumbo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Castro-Gómez, S. (2009). Filosofía, ilustración y colonialidad. En Dussel E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.) (2009). "El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino'"(1300-2000). México: Siglo XXI editores. Pp.130-142
- Fanon, F. (2001) Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963.)
- Freire, P (2004) Pedagogy of Indignation. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Freire, P. (1974) Pedagogy of the Oppressed. Nueva York: Continuum. (Originalmente publicado en 1970.)

- Guelman, A. y Palumbo, M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 33-49.
- Holguín (2018) *Acompañándonos como investigadores en la construcción del sujeto social crítico* Editorial Página inicial: 331 Página final: 341
- Lander, E. (Comp). (2000). *La Colonialidad Del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Palermo, Z. (2010). *La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial*. *Otros Logos*, 1, 43-69.
- Ramallo, F. (2013). *La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias*. *Revista de Educación*, 6, 249-266
- Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Sousa Santos, B. (2010a) *Para descolonizar Occidente Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Walsh, C. (2014) *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Disponible:http://www.academia.edu/download/33838865/Pedagogias_criticas.pdf
- Zemelman, H. (2007) *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: IPECAL
- Zemelman, H. (2013) *Pensar teórico-pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social*. Disponible: <http://cajitasdehistoria.blogspot.com.co/2013/08/hugo-zemelman-pensar-teorico-pensar.html>